

Què vol dir treballar a classe amb tasques comunicatives? (I)

L'autor presenta en aquest article, d'una manera entenedora, la fonamentació teòrica de l'ensenyament mitjançant tasques, amb el convenciment que aquesta fonamentació pot aportar al professorat més llum i criteris per a l'activitat diària que no pas unes instruccions pràctiques per treballar amb tasques. La llargada de l'article ens ha obligat a publicar-lo en dues parts. La primera tracta sobre el quan, el perquè i el com dels continguts lingüístics del programa. A la segona trobareu una descripció de l'estructura de la tasca i els canvis que aquesta manera de treballar comporta en la definició dels rols de l'alumne i del professor.

Molt sovint, en sentir a parlar d'un projecte de renovació didàctica ens preguntem quines conseqüències pràctiques se'n derivaran per a la nostra activitat diària: quines coses noves hauré de fer?, quines n'hauré de canviar? I, encara més sovint, hom espera que es digui: «Ara, això ja no ho farem més, ara caldrà fer això altre.» En el cas dels ensenyaments comunicatius, dels quals l'ensenyament per tasques representa l'última versió (Martín Peris 1992), s'ha estès una interpretació extremament incorrecta: «L'aprenentatge comunicatiu —es diu de vegades, tant per criticar aquest enfocament com per lloar-lo— es desenten de la gramàtica.» «Cal que els alumnes es comuniquin (es pensa —i això és veritat, però no n'és tota, la veritat), no importa si en fer-ho cometen errors (es diu —i això també és cert, però cal matisar-ho molt), la gramàtica vindrà sola (s'afegeix —també parcialment cert, però a classe podem ajudar-hi), no us en preocupeu (es recomana —aquí ja errem, un error que sí que ens importa).»

Molts professors,¹ doncs, poden fer-se una llista d'aquelles coses que han format part de la seva programació, com ara les de la llista següent, i preguntar-se: «Si faig un ensenyament mitjançant tasques, continuaré fent aquestes coses?»:

- Els usos dels pronoms febles
- Les vocals obertes i les tancades
- L'ús del guionets
- El vocabulari dels aliments
- Saber demanar i donar l'opinió
- Llegir textos de diaris
- Escriure instruccions d'ús
- Escoltar una cinta i emplenar una graella amb les dades obtingudes
- Etc.

La resposta és: haurem de fer tot això, i més. La pregunta clau, però, no és quines coses farem sinó *quan, com i per què* les farem. Per això, en aquest article es presenta —d'una manera que es pretén alhora sintètica i entenedora— la fonamentació teòrica de l'ensenyament mitjançant tasques, amb el convenciment que aquesta fonamentació pot aportar al professorat més llum i criteris per a la

seva activitat diària que no pas unes instruccions pràctiques per treballar amb tasques; en el fons, les tasques neixen d'una manera d'entendre la llengua ² i el seu aprenentatge, i tot allò que sintonitzi amb aquest enfocament serà molt més útil i beneficiós, i alhora deixarà un marge molt ampli d'acció al professorat. Amb les tasques, de manera semblant a com passa amb altres models, es tracta d'activar un seguit de processos que tenen un elevat grau d'imprevisibilitat, i això difícilment es pot assolir amb uns procediments mecànics i establerts per endavant.

Es presenta en primer lloc un apartat que tracta sobre el quan i el perquè dels continguts lingüístics del programa, i després es passa a tractar-ne el com. En un tercer i últim apartat es presenta una descripció de l'estructura de la tasca, i es comenten els canvis que comporta en la definició dels rols del alumnes i dels professors.

Aquestes dues preguntes estan estretament relacionades amb els tipus de pràctiques comunicatives que es poden fer a l'aula i els trets que les caracteritzen, i que no són els mateixos en la pràctica comunicativa que promouen les tasques i en la que promouen els models anteriors. Per tal de veure'n millor la diferència compararem les dues mostres següents.³ Com es pot observar, es tracta de dues activitats que inclouen uns continguts de tipus nocional funcional i lexicogramatical molt similars, si no idèntics. En els comentaris que hi afegim a continuació de les mostres es comenten les diferències.

El quan i el perquè dels continguts lingüístics del programa

Mostra 1

En parelles, parleu dels vostres gustos:

- A. T'agrada aquest _____?
- B. Sí! Que maco! / Sí, m'agrada molt.
No, no m'agrada / No m'agrada gens / Que lleig!
- A. A mi també / A mi, tampoc.
Doncs a mi m'agrada molt / no m'agrada gens.

Mostra 2

Imagineu que demà és l'aniversari d'una persona que coneixeu. En grups de tres, trieu-la (algú del grup, o del vostre barri o algun famós...). Entre tots li hem de comprar un regal; tenim pressupost per a qualsevol dels objectes de la imatge: cal que cada grup es posi d'acord en l'elecció del regal. Abans de començar, penseu en la persona que heu triat i mireu si voleu afegir d'altres suggeriments de regal als que ofereix la imatge.

Expressions que podreu fer servir:

- Què et sembla aquest/a _____? T'agrada?
- Sí! Que maco/a! / Sí, m'agrada molt.
- No, no m'agrada / No m'agrada gens / Que lleig/lletja!
- A mi també / A mi, tampoc.
- Doncs a mi m'agrada molt / no m'agrada gens.
- Vols dir que li agradarà?
- I tant! / Jo crec que sí / No ho sé ben bé... / Jo diria que no gaire
- Aleshores, ens decidim per _____?
- Sí, això / No creieu que serà millor agafar _____?

Per què es treballen aquests determinats continguts en aquesta determinada lliçó o sessió de classe? En el cas de la mostra núm. 1, la resposta més senzilla és «perquè sí, perquè cal»: el programa del curs, la seqüència del llibre o la decisió del professor els han seleccionat per a la sessió d'avui. En podrien haver estat igualment d'altres. És cert que són continguts que els alumnes necessitaran per comunicar-se en la seva vida quotidiana, en les relacions socials o professionals, i per això formen part del programa. Però no hi ha cap raó per què es treballin en un moment o en un altre del programa. En observar la mostra núm. 2 i comparar-ne la concepció amb la de la mostra núm. 1, comprovem que planteja la realització d'una activitat social, similar a una de les moltes que podem dur a terme en la vida quotidiana en el món extern a l'aula, i en la qual s'assoleix una fita extralingüística (triare un regal per a una persona determinada) mitjançant l'ús de la llengua; i, a més, podem veure que hi ha una relació directa entre la selecció de continguts que es treballen i l'activitat que es proposa: per tal de triar col·lectivament l'objecte que es vol regalar, cal fer servir els mateixos recursos lingüístics que trobem en l'activitat de la mostra núm. 1 i, probablement, alguns més, com ara: fer suggeriments alternatius, expressar les mateixes opinions amb un cert dubte o inseguretat, etc. Aquest fet (al qual probablement haguem d'afegir alguns continguts més) mostra ben palesament aquella relació que dèiem entre les característiques de l'activitat i els continguts seleccionats.

Així veiem que el quan i el perquè dels continguts d'aprenentatge són interdependents. En el cas de la pràctica comunicativa anterior al model de les tasques, el moment d'introducció d'aquests continguts depèn de la decisió de l'autor dels materials, la del professor, la programació... En el cas del model de les tasques, els continguts els exigeix la tasca que s'hagi decidit de fer. En relació amb aquesta circumstància cal fer els comentaris següents:

- D'una banda, que la relació entre tasca i continguts lingüístics no és absoluta i necessària: de fet, qualsevol tasca es podria resoldre amb molt diversos recursos lingüístics; fins i tot, moltes tasques es podrien resoldre amb recursos extralingüístics, mímics i gestuals.
- D'altra banda, que, malgrat el que s'acaba d'afirmar, és possible fer una previsió d'uns continguts lingüístics probables (lèxics, nociònals funcionals, morfosintàctics) mitjançant l'ús dels quals els alumnes poden resoldre la tasca.
- En tercer lloc, que —a banda del vocabulari i les estructures morfosintàctiques— hi ha un tipus de recursos lingüístics que sí que tenen una relació directa amb la tasca: el to en què s'expressen els interlocutors, el registre que adopten, l'adequació del seu discurs al context creat per la tasca, no són aleatoris, sinó que estan determinats per les característiques del context en què es realitza la tasca.
- Finalment, que la selecció d'una determinada tasca té en si mateixa un grau d'arbitrarietat similar al que trobàvem abans: per què aquesta tasca i no una altra? Per què aquesta tasca ara i no en un altre moment? Cal dir, però, que aquesta primera impressió d'arbitrarietat es veu matisada per un seguit de condicions, totes relacionades amb l'adequació de la tasca al grup: pel que fa a la seva temàtica, al seu contingut, a la seva extensió i duració, etc., hi haurà tasques més adequades a un grup que altres. Això té a veure amb un dels trets bàsics de les tasques, que es comenta en un altre lloc: ésser obertes a la intervenció del grup i, abans, han d'haver estat adaptades a les característiques del grup.

En les reflexions precedents i en els exemples que s'hi aporten, es pot apreciar com la pràctica comunicativa no es desentén de la gramàtica (ni tampoc del vocabulari, de la fonètica ni de cap altre dels nivells d'anàlisi de la llengua): la diferència

fonamental entre les tasques i els enfocaments anteriors és que els continguts gramaticals i la resta dels continguts dels altres nivells lingüístics s'introdueixen en el programa amb d'altres criteris.

Abans d'entrar en el *com* de les tasques, podem avançar-ne alguns aspectes tot continuant amb el contrast entre aquestes dues mostres:

En primer lloc, observarem que en la mostra núm. 1 hi ha un seguit d'intercanvis que han de realitzar els dos alumnes que treballen. Fins quan cal que practiquin aquests intercanvis? Doncs, en principi, fins que s'acabi la llista que presenta l'exercici. Però, per què aquesta llista, amb aquesta extensió, ni més llarga ni més curta? La resposta és que es tracta d'una pràctica per si mateixa, que no porta més enllà de la fixació d'uns determinats patrons expressius. Si observem la mostra núm. 2, comprovarem que aquí no hi ha un nombre predeterminat d'intercanvis: se n'hauran de fer tants com calguin per assolir l'objectiu comú (tants, però no més; retinguem-ho, això). És una pràctica orientada a una finalitat, una d'extralingüística, com hem dit abans.

En segon lloc, no ens resultarà gaire difícil d'imaginar una pràctica de la mostra núm. 1 en la qual cada un dels interlocutors es desentengui del que l'altre li diu; és una pràctica sobre estructures que serveixen per vehicular intencions comunicatives, però que no requereix que aquestes intencions actuïn de debò (ni que sigui en ficció). És cert que en determinats casos caldrà parar compte si l'interlocutor fa servir una paraula masculina o un femenina, per tal de fer la concordança correcta en la frase que es vol practicar, o bé comprovar si la frase que s'ha escoltat és afirmativa o negativa per tal de fer servir correctament els adverbis *també* i *tampoc*, etc. A la mostra núm. 2, tanmateix, cal entendre no només el que les paraules de l'interlocutor diuen, sinó el que ell mateix vol comunicar. És una pràctica amb l'atenció centrada simultàniament en el que es vol comunicar i en la forma de fer-ho. Això comporta l'exigència que els interlocutors facin la pràctica establint una relació entre la tasca i el propi món d'experiències i de coneixements, de valors i preferències: per exemple, tenir presents els gustos de la persona a qui es vol fer el regal així com els de les que el triïn, la relació entre elles, les edats corresponents, etc. Necessàriament les seves respostes hauran de ser més matisades, més diverses, més obertes. I aquí tornem a allò que s'ha dit més amunt, sobre la relació no necessària ni absoluta entre la tasca i els continguts lingüístics que hi puguin sorgir: cada alumne en podrà trobar de diferents per dir el que vol dir.

Per tal d'entendre millor el fonament que hi ha subjacent a la proposta d'ensenyar mitjançant tasques, exposarem breument a continuació alguns dels trets que caracteritzen la comunicació lingüística. Subratllarem dues coses:

- La primera, que el fet de comunicar-se no es pot reduir a una mera activitat de processament d'informació, de codificació i descodificació de missatges; quan els humans ens comuniquem, tant si ho fem per mitjans lingüístics, com si ho fem amb altres codis, duem a terme un seguit d'activitats que ultrapassen (però que evidentment inclouen) la comprensió de les unitats lingüístics (o dels altres sistemes semiòtics) que hi fem servir.
- La segona, que aquest seguit d'activitats conforma un pla estratègic; aquest pla posa en marxa una actuació, la dirigeix i la controla amb la finalitat d'assolir les fites que ens hem proposat.

És per aquest motiu que es parla de *continguts de comunicació* i de *processos de comunicació*. Aquests continguts i processos els podem observar, en primer lloc,

**El com de
l'aprenentatge de
la llengua en el model
de les tasques**

en la comunicació habitual i quotidiana. Després els podem veure en la comunicació que s'estableixi a l'aula. L'aula —qualsevol aula— és *per se* un lloc social en el si del qual un grup d'humans es comunica, altrament no sabríem què dir-ne, d'un aula i una classe. A més, la classe de llengües segones i estrangeres és un lloc on ens podem comunicar en la nova llengua precisament per tal d'arribar a aprendre-la; és clar que també es pot prescindir d'aquesta nova llengua per establir la comunicació a l'aula, però els enfocaments comunicatius pretenen precisament promoure l'aprenentatge per mitjà de l'ús de la nova llengua. Doncs bé, els processos i els continguts de comunicació es poden observar també en aquesta última perspectiva, la de la comunicació a l'aula amb la finalitat de l'aprenentatge. Vegem, doncs, per separat, en els dos apartats següents, aquests continguts i processos en la vida quotidiana i en la comunicació a l'aula.

a) Els continguts i els processos en la comunicació quotidiana

Una de les distincions establertes en l'anàlisi del discurs i que han contribuït al sorgiment de l'enfocament per tasques és la que es fa entre continguts els necessaris per a la comunicació i els processos de comunicació (Hernández i Zanón, 1992). L'anàlisi de la comunicació basada només en unitats lingüístiques establia unes llistes de nocions, funcions, unitats lèxiques i morfosintàctiques que permeten comunicar-se. Així, per exemple, per demanar informació sobre l'itinerari que cal seguir per arribar en cotxe a un determinat lloc de la ciutat, «normalment»⁴ faríem servir expressions com ara aquestes.

Mostra 3A

1. a) Perdoni, per anar a la plaça de l'Hospital?
- b) Miri, ha de seguir tot dret, trencar passat el semàfor, i després trencar a l'esquerra dos carrers més enllà.

De fet, però, les coses són força més complexes. D'entrada cal parlar d'*actuació lingüística comunicativa*, és a dir, l'ús que els humans fem de la llengua s'emmarca en l'àmbit de la nostra actuació: parlem per *fer* coses (tret de quan *parlem per parlar*, i encara aleshores fem quelcom més que parlar: ens relacionem uns amb els altres, enraonem pel plaer de fer-ho, *fem* això (enraonar) enlloc de *fer* una altra cosa).

Aquesta acció humana realitzada lingüísticament, igual que la resta d'accions i comportaments, és guiada des d'un principi per un *pla estratègic* que té la persona. En el nostre cas, iniciariem la nostra actuació lingüística amb una expressió com la que s'ha recollit a dalt, però tot seguit estaríem alerta a les múltiples respostes possibles, de les quals avaluaríem la pertinença per al nostre pla estratègic; vegem-ne algunes, d'aquestes possibles respostes:

Mostra 3B

2. a) Perdoni, per anar a la plaça de l'Hospital?
- b) i. Miri, ha de seguir tot dret, trencar passat el semàfor, i trencar a l'esquerra dos carrers més enllà.
- ii. Ho sento, no soc d'aquí
- iii. La plaça de l'Hospital... sí, sí... em sona...
- iv. Ui, per aquí malament. Que potser vostè ve de l'autopista? Doncs hauria d'haver agafat l'altra sortida, no pas aquesta.
- v. Etc.

A cadascuna d'aquestes respostes reaccionariem d'una manera determinada, segons un seguit de factors. Per exemple, a la resposta (iii) es pot reaccionar esperant a veure si la persona hi cau, o bé decidir completar la sol·licitud d'informació que s'ha fet, no amb més demanda d'informació, sinó, al contrari, donant-ne: «Bé (*restringim el valor del que havíem dit*), vaig a la Casa de Cultura (*concretament més la nostra meta*); m'han dit que és a la plaça Hospital (*justifiquem la relació entre les dues intervencions*)».

Vegem, doncs, quin curs podria prendre una conversa com la que s'enceta a dalt, si el segon interlocutor en lloc de donar una resposta a la pregunta, en fa ell també una, de pregunta:

Mostra 3C

3. a) Perdoni, per anar a la plaça de l'Hospital?
b) Sap on és l'estació de tren?
a) Sí, hi he anat d'altres vegades.
b) Doncs vagi fins allà, i després...
a) Bé, gràcies; allà ja tornaré a preguntar.

Analitzem sumàriament què fa l'interlocutor b:

- Abans de tot, interpreta immediatament que la pregunta que se li fa haurà de servir per establir el terreny comú compartit, sobre el qual serà més fàcil traçar l'itinerari que necessita.
- No es planteja en cap moment una reflexió com ara: «Aquesta persona m'està oferint un intercanvi: jo et diré el que no saps si tu em dius el que jo no sé»; no, més aviat pensa: «Aquesta persona sap on és l'estació, i suposo que hi hauré de passar a prop, i si jo sé on és, l'explicació que m'ha de donar serà més fàcil».
- Més endavant, en comprovar que efectivament ha d'anar fins a l'estació i que ja hi sap arribar tot sol, modifica el seu pla estratègic i diu: «Doncs bé, de moment en tinc prou, no m'atabalis, allà ja m'espavilaré».

Aquesta breu anàlisi ens mostra dues coses fonamentals:

- D'una banda, que la comunicació no la produeixen automàticament els textos i els recursos lingüístics que es fan servir (quantes interpretacions podríem donar en diferents contextos a l'expressió que fa servir b: «Sap on és l'estació de tren?»), sinó que es basa en processos, que duen a terme conjuntament els interlocutors i que se'n diuen de *negociació de sentit*; és a dir, el sentit no és tancat en les paraules i les estructures, sinó que els humans ens servim d'aquestes per tal de crear-lo, i el creem cooperant-hi.
- D'altra banda, que el desenvolupament d'un intercanvi comunicatiu és imprevisible, perquè depèn dels processos que es produeixin entre les ments de les persones comunicants (i no només de les seves ments: també entre els seus sentiments i emocions, els seus valors i actituds, la seva personalitat global).

Quina relació té tot això amb l'ensenyament de la llengua? Doncs aquesta: que una llengua s'aprèn fent-la servir (aquesta és la base de l'enfocament comunicatiu). I fer servir la llengua vol dir dur a terme una *actuació comunicativa lingüística* com la que s'acaba de descriure. Practicar qualsevol mena d'estructura lingüística *per se* pot ser un bon ajut per aprendre la llengua, però no és suficient. Practicar —d'altra banda— qualsevol forma de comunicació tampoc és suficient. L'ensenyament per tasques conjuga la pràctica de la comunicació (actuació comunicativa

lingüística) amb l'atenció al recursos lingüístics necessaris. Així es parla de «continguts necessaris per la comunicació» i de «processos de comunicació»: ambdós entren en estreta relació en un ensenyament per tasques.

b) Els continguts i els processos a l'aula de llengua

Ja hem dit que la primera versió dels enfocaments comunicatius va ser la que es va difondre amb el model dels programes nocional funcionals; aquests es caracteritzaven pel fet de basar-se en una selecció d'unitats lingüístiques noves, definides i establertes a partir d'una nova anàlisi del que és la llengua: els exponents lingüístics nocional funcionals. Si es comparen uns materials elaborats amb aquesta concepció amb els que s'havia elaborat a qualsevol dels models precedents es veu que les unitats lingüístiques que es proposa per a l'aprenentatge s'agrupen amb criteris diferents: si abans hi havia una organització del material basada en criteris de caire morfosintàctic (com ara les oracions condicionals o de relatiu, o bé el sistema dels demostratius, o els temps verbals...) ara venien agrupacions d'altra mena: demanar un favor, i respondre a la demanda, o bé manifestar sorpresa, o demanar i donar informacions horàries, etc.; en aquestes noves agrupacions s'hi barrejaven estructures morfosintàctiques que abans pertanyien a grups diferents: per aprendre a fer una promesa, com per exemple *Et prometo que això no tornarà a passar*, s'havia de dominar simultàniament —i només parcialment— el sistema pronominal (*Et prometo... / Li prometo... / Us prometo...*), el dels demostratius (... que *això*...) i el futur dels verbs, amb una opció per a la perífrasi o el complement averbial per indicar la repetició (... *no tornarà a passar / no passarà més*).

En una programació per tasques, tot aquest contingut lingüístic es considera «contingut necessari per a la comunicació»; lògicament, cal afegir-hi el vocabulari, la pronunciació, l'escriptura.... Es tracta d'un contingut que cal aprendre, certament, el domini del qual, però, es considera condició només necessària i no suficient per a ser capaç de comunicar-se en la llengua.

Aquesta capacitat inclou el domini dels processos de la comunicació. Es tracta d'activitats mentals centrades en la *negociació del sentit* que en cada cas adquireixen les unitats lingüístiques que es fan servir en la comunicació, és a dir, activitats tant intrapersonals com interpersonal, o si es vol, individuals i socials.

Des d'un punt de vista individual —com ja s'ha assenyalat— es parteix del supòsit que cadascun dels interlocutors inicia la comunicació amb un pla estratègic per a la consecució dels seus objectius; aquest pla el porta a copsar el context en què la comunicació es produeix, formular la seva expressió lingüística de manera adient a aquest context, escoltar la resposta i extreure'n el sentit, avaluar-ne la rellevància per als objectius i continuar amb les previsions del pla estratègic o bé modificar-les (recordeu l'exemple 3, i l'al·lusió a l'estació de tren) . Tot això passa al mateix temps que l'altre interlocutor ho està fent també, i aquí és on es troba la negociació i la dimensió social o interpersonal: ambdós s'asseguren que s'estan entenent mútuament, i prenen les mesures per evitar malentesos o per desfer-los. I és així com progressa la comunicació. Aquestes activitats mentals inclouen necessàriament la referència (no cal que explícita) de les unitats lingüístiques a un context particular i compartit.

Taula 1

Continguts necessaris per a la comunicació	Processos de comunicació
<ul style="list-style-type: none">• Se n'adquireix el coneixement mitjançant l'estudi, l'observació i la pràctica.• A l'aula, es treballen en unes activitats que en diríem precomunicatives.• Els alumnes poden parlar-ne i demostrar-ne el coneixement.	<ul style="list-style-type: none">• Se n'adquireix el domini mitjançant l'exercitació.• A l'aula, es treballen en les activitats pròpiament comunicatives.• Els alumnes poden aplicar-los, generalment de forma inconscient.

Les tasques tenen aquests dos eixos fonamentals:

- La creació del context en el qual es produirà l'ús de la llengua que faran els aprenents.
- L'assignació d'una fita que cal assolir (de caire extralingüístic) i que donarà els objectius de comunicació que generaran els respectius plans estratègics.

Podem cloure aquest apartat amb aquestes línies mestres.

- Una tasca no és un mètode: no hi ha res preestablert quant a contingut de treball i tècniques que cal aplicar.
- Una tasca respon a un enfocament:
 - Parlar una llengua no és codificar i decodificar missatges com podria fer-ho una màquina prou desenvolupada, sinó construir conjuntament amb l'interlocutor el sentit dels textos, discursos i converses que es produeixen.
 - Aprendre una llengua és anar interioritzant progressivament les unitats dels seus diversos nivells de descripció (textual, nocional funcional, morfosintàctic, lèxic, fonètic, grafèmic) i els seus diferents usos, tot fent-la servir per comunicar-se.

Tot el que hem dit en aquest primer apartat té a veure amb una de les fonts de l'ensenyament comunicatiu: les noves orientacions en l'estudi de la llengua, i més en particular la pragmàtica i l'anàlisi del discurs. En l'apartat següent ens detindrem en l'altra de les fonts: la psicolingüística i l'estudi dels processos d'aprenentatge de llengües.

c) La comunicació com a força motriu de l'aprenentatge de llengües

Per entendre el com d'aquest aprenentatge —i, en el fons, per entendre el perquè de les tasques— cal parar-se a considerar quin és el *com* de l'aprenentatge de llengües en general. Vist globalment i estadísticament, hi ha dues grans formes amb què la gent aprèn una llengua: o bé va a viure en el país on la llengua es parla (i la fa servir, naturalment), o bé s'inscriu en un curs de llengua. No es tracta de dues maneres de fer incompatibles, i de fet hi ha molta gent que les fa servir alhora o bé successivament. Però sí que és cert que també hi ha molta gent que només en fa servir una, d'aquestes dues formes. De la primera se'n diu, tècnicament, aprenentatge de L2 en contextos naturals i, de la segona, aprenentatge en contextos escolars (d'altres termes que es fan servir són aprenentatge formal o institucional). Si analitzéssim els mecanismes que en cada cas s'hi fan servir, veuríem el següent:

- Les persones que no s'han inscrit mai en cap curs, i que han arribat a parlar una llengua, ho han aconseguit d'una manera aparentment paradoxal: precisament parlant-la en el dia a dia de les seves vides. N'hi ha més, de paradoxes com aquesta en la vida: si volem aprendre a esquiar, o a nedar, o a anar en bicicleta, només ho aconseguirem fent-ho. El que passa és que l'aprenentatge d'una llengua és quelcom molt més complex: no només desenvolupem unes determinades habilitats, sinó que a més adquirim un seguit de coneixements (tot i que la majoria d'aquests coneixements són implícits i no en tenim consciència). Doncs bé, aquestes persones arriben a fer servir la nova llengua amb un nivell força alt d'eficàcia, d'adequació i de correcció. Potser presenten algunes febleses, en la pronunciació, o en el vocabulari, o en algun aspecte gramatical. Per exemple, tots hem sentit a coneguts no catalanoparlants que diuen «Ja s'ho havia dit», o bé «Ja se lo havia dit», en lloc de dir «Ja l'hi havia dit» o «Ja us ho havia dit»; pot succeir que aquestes expressions, que no són més que una fase transitòria de la gramàtica catalana interior d'aquestes persones, en alguns casos arribin a convertir-se en la solució definitiva

del seu sistema pronominal, que es *fossilitzin*. Nosaltres els deixem dir, i ningú no s'ocupa de fer-los notar que així no es diu en català. I ells no se n'adonen.⁵

• Les altres persones que assisteixen a classes, però no tenen l'ocasió de fer servir la llengua, es veuen en la situació d'aprendre-la sense recórrer a la paradoxa que acabem de veure. D'aquesta manera, si se'ls presenta un full en el qual han de respondre correctament a un seguit de preguntes sobre gramàtica o vocabulari, o amb exercicis on cal triar una forma gramatical correcta, resolen la tasca a la perfecció, o gairebé. Quan han de fer servir la llengua en situacions d'ús natural i espontani, aleshores s'entrebanquen i fins i tot poden arribar a bloquejar-se, especialment si es preocupen més per la correcció de les seves expressions que per l'eficàcia de la seva comunicació. La seva «gramàtica interioritzada» del català passa per les mateixes fases que la de les altres persones, però el professor els ensenya per endavant com es diu i com no es diu una cosa i, si s'equivoquen, els corregeix, i així és molt menys freqüent trobar-hi fossilitzacions.

Taula 2

Situacions d'aprenentatge natural	Situacions d'aprenentatge escolar
<ul style="list-style-type: none">• Es desenvolupa un alt grau d'eficàcia, adequació i fluïdesa.• Es poden produir fossilitzacions d'errors o insuficiències en el coneixement del sistema.• El procés pot arribar a ser molt llarg.	<ul style="list-style-type: none">• La fluïdesa i l'eficàcia en la comunicació són més pobres.• Es desenvolupa un alt grau de coneixements de gramàtica i de vocabulari• El procés d'adquisició de coneixements és més ràpid, però el de les capacitats d'ús sol ser insuficient.

La voluntat de les metodologies comunicatives, i especialment la de les tasques, consisteix a reproduir a la classe les situacions d'ús natural, sense renunciar als avantatges que ofereix la classe; aquí es pot cridar l'atenció sobre errors i faltes sense ferir la sensibilitat de l'interlocutor, com passaria al carrer si tendíssim a corregir els nostres interlocutors. L'aplicació tècnica d'aquesta aproximació a l'ensenyament de segones llengües ha cristal·litzat en els currículums de processos, que substitueixen els currículums de continguts. No són altra cosa que la reproducció a l'aula d'aquelles situacions d'ús natural en què es troben els aprenents de llengües en context extraescolar, i que activaran els processos d'ús i simultàniament els d'aprenentatge.

D'aquesta forma els programadors de cursos i currículums fan recórrer als aprenents un camí invers al que s'havia seguit abans: en lloc d'anar de la llengua a les activitats, se'ls fa anar de les activitats a la llengua. Aquesta inversió del recorregut també s'anomena amb els termes de *programes analítics* i *programes sintètics*, per posar en relleu l'activitat mental de l'alumne: amb els programes de continguts —sintètics— els experts en lingüística feien una anàlisi de la llengua, que donava com a resultat un conjunt d'unitats aïllades; aquestes unitats es presentaven als alumnes perquè les aprenguessin, i la seva feina consistia a fer-ne la síntesi i utilitzar-les totes plegades per poder comunicar-se. En els programes analítics, és l'alumne qui n'ha de fer l'anàlisi, en successives aproximacions als usos lingüístics que realitza a l'aula, on se li ofereixen unitats d'ús. Posem-ne un exemple: per tal que un alumne pugui arribar a fer servir l'expressió «Em sembla que no tens raó», els passos en cadascuna de les dues aproximacions serien els que recull la taula 3.

d) La comunicació a l'aula: l'aula com a espai social, de comunicació i aprenentatge

Ja s'ha fet esment més amunt al fet que la classe és un esdeveniment social i comunicatiu. Els humans organitzem tota la nostra vida social al voltant d'esdeveni-

Taula 3

Model sintètic	Model analític
<p>El PROGRAMA presenta els següents elements:</p> <ul style="list-style-type: none">• Sistema pronominal: Em / Et / Li / Ens / Us / Els• Conjugació del present: -o, -es, -a, -em, -eu, -en• Estructura Pronom personal + Verb + Que + Frase• Al·lòmorfs dels pronoms: Em sembla / M'agrada, Et/T'...• Etc.	<p>El PROGRAMA presenta aquesta unitat:</p> <p>Em sembla que no tens raó</p> <p>i en proposa la utilització global en una situació d'ús concret, per exemple, en una tasca on cal arribar a un acord entre un grup de sis alumnes.</p>
<p>L'ALUMNE:</p> <p>a) apren separatament els elements anteriors</p> <p>b) posteriorment els sintetiza tot aplicant-los a diferents expressions que pot arribar a formar i fer servir, entre les quals, aquesta:</p> <p>Em sembla que no tens raó Li sembla que no tens pa Et sembla que no tinc fam?</p>	<p>L'ALUMNE:</p> <p>a) l'entén globalment en la seva funcionalitat: «dissentir de l'opinió de l'interlocutor» Així, la pot fer servir sense necessitat d'entendre per separat cadascun dels seus constituents.</p> <p>b) De manera espontània o bé induïda per explicacions explícites, realitza aquests processos analítics:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificació de la referència al locutor, a l'interlocutor o a un tercer: Em sembla / Et sembla / Li sembla• Concordança del verb: Em sembla que / Em sembla maco / Em semblen macos• Etc. <p>c) Tots els quals més endavant podrà aplicar a d'altres expressions.</p>

ments d'aquesta mena, en els quals fem servir la nostra llengua (acompanyada d'altres codis de comunicació: gestuals, mítics, etc.). Aquest ús de la llengua serveix, d'una banda, per assolir millor els propòsits que ens han reunit; però, d'altra banda, segueix unes regles pròpies i particulars, més enllà de les regles de la gramàtica i la sintaxi, sense les quals la comunicació fóra impossible.

Els usos de la llengua a l'aula han estat objecte d'estudi, i una de les conclusions més importants que es desprenen d'aquests estudis és que la llengua de classe té la seva legitimitat, és a dir, és tan autèntica com ho és la llengua que fem servir en una tertúlia, en un concurs d'acudits, en una entrevista de treball o en una visita al metge. No cal sortir de l'aula per anar a cercar llengua autèntica. Aquesta constatació té molta més importància del que sembla a primera vista, per al model de les tasques. No vol dir que no ens calgui mirar com es fa servir la llengua en la conversa informal, o quines particularitats presenta quan s'utilitza per escriure una instància a l'administració pública, o com es parla en públic davant una audiència desconeguda: tot això seran tipus d'usos lingüístics que potser els caldrà dominar als nostres alumnes, i en conseqüència els haurém de treballar a les classes. Però si el que ens interessa és que el català es faci servir a l'aula per tal de comunicar-s'hi i així aprendre'l, si el que volem és aprofitar la força motriu de la comunicació per impulsar l'aprenentatge, el discurs de l'aula (M. Llobera en diu «discurs generat»; podem dir-ne a més *discurs generador d'aprenentatge*) és prou autèntic.

I no només n'és prou, d'autèntic. És que, a més, se n'han identificat uns trets particulars que s'avenen molt bé per aprendre una nova llengua. Per exemple, a l'aula no ens cal ser tan rígids amb aquella regla que al carrer ens impedeix de dir-li al nostre interlocutor: «No es diu *vai a casa* (/baj a kasa/) es diu *vaig a casa* (/batf a kaza/)». De retruc, els alumnes poden experimentar i córrer riscos (no fa cap mal, de fet fa molt de bo, córrer riscos i cometre errors). Si acceptem d'entrar en aquesta dinàmica, aleshores el discurs d'aula s'obre com un vano i es desplega en un ventall de nivells de comunicació simultanis i molt rics. Comprovem-ne alguns, d'aquests trets, i la seva relació amb l'aprenentatge.

Observem aquesta mostra d'una conversa entre un professor i un alumne a l'aula.⁶ S'han fet servir diversos recursos tipogràfics per tal de destacar millor el que es vol comentar:

Mostra 4

- 1 PROF. **I què et va semblar...**
- 2 AL. (*Mirada de desconcert*)
- 3 PROF. ...«Et va semblar», t'ha semblat: a mi me em sembla maco,
- 4 interessant... «semblar».
- 5 AL. (*Mirada de comprensió i assentiment*)
- 6 PROF. **I què et va semblar l'exposició del Museu d'Art Modern?**
- 7 AL. Uf... (*Expressió de dificultat*)
- 8 PROF. Vinga, a veure. (*Amb to d'ànim*)
- 9 AL. **Doooncs... a mi me'n vaig - em va semblar** (*Amb entonació*
- 10 *interrogativa, sol·licitant confirmació del professor*)
- 11 PROF. (*Gest de confirmació*)
- 12 AL. **Em va semblar massa** (*autocorregint-se:*) **prou peculiar**
- 13 (*Mateixa entonació interrogativa*)
- 14 PROF. «Peculiar. Prou peculiar». Una mica estranya, vols dir.
- 15 AL. **Sí, una mica estranya.**
- 16 PROF. **I per què? Que no t'agrada, l'art modern?**
- 17 AL. **Sí, sí, m'agrada molt. I tant. Però aquesta exposició era una**
- 18 **mica estranya.**
- 19 PROF. Etc.

- La lletra negreta marca el discurs centrat en allò que es vol comunicar (línies 1, 6, 9, 12, 15, 16-19). És el que acostaria el discurs d'aula al tipus de discurs més habitual fora del món de l'aula; tot i això, hi podem trobar alguns dels trets particulars de l'aula. Per exemple, a la línia 9, l'alumne està fent un esforç per comunicar-se, però alhora per incorporar en el seu discurs una nova expressió lingüística, que és una de les que es tracta d'aprendre.

- La lletra normal recull el que és exclusiu del món de l'aula, és a dir, un discurs paral·lel al comunicatiu de primer nivell, en diríem, un discurs més complex entre alumne i professor, mitjançant el qual aquest ajuda a aquell a bastir el seu discurs comunicatiu (línies 2, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14). Hi ha un segon nivell de comunicació, aquí, més aviat de metacomunicació, és a dir, comunicació sobre la comunicació. A més, hi trobem també allò que és ben particular de tota comunicació humana: més enllà de la simple transmissió d'informació hi ha relació interpersonal, suport, ànim, etc.

- Això últim ho trobem millor en les lletres en cursiva, que —com si fossin acotacions teatrals— expliciten aquesta interacció i comunicació que complementa la que vehiculen les paraules. Només a tall d'exemple, vegem-ho en el discurs de l'aula:

- L'alumne no ha entès la pregunta i el professor li explica el sentit de l'expressió que ha fet servir: «*Et va semblar*», t'ha semblat: a mi me em sembla maco, interessant...«semblar». Quan s'assegura que l'ha entès, li torna a fer la pregunta *I què et va semblar l'exposició del Museu d'Art Modern?*

- L'alumne manifesta sensació d'impossibilitat de fer allò que se li demana: *Uf... (Expressió de dificultat)* i el professor l'encoratja: *Vinga, a veure*. Remarquem que aquest *Uf* s'ha d'entendre en el segon nivell de comunicació; no es refereix al contingut de l'exposició sinó a la tasca d'aula.

- En d'altres passatges, l'alumne es mou simultàniament en els dos nivells, fa dues coses alhora: comença a manifestar la seva opinió sobre l'exposició (primer nivell)

i demana si ho està fent bé (segon nivell, metacomunicació): —*Doooncs.. a mi me'n vaig - em va semblar.* (Alerta a l'entonació interrogativa.)

– El professor es mou també en els dos nivells de comunicació: accepta l'anglicisme de l'alumne, i li dóna l'equivalent: *Peculiar... estrany, vols dir.*

Fins aquí, un exemple del que és el discurs d'aula, centrat en la interacció entre professor i alumnes. És prou conegut que el model de les tasques no respon a l'esquema d'ensenyament frontal on la conversa transcorre sempre entre professor i alumne, i a sobre en sentit unidireccional, o sigui que és sempre el professor el qui inicia la comunicació i i l'alumne queda reduït a un paper merament reactiu. Per contra, les tasques promouen la interacció entre alumnes, i els posen en situació d'haver de prendre la iniciativa. Tot i això, el breu fragment analitzat posa de manifest com es pot practicar la comunicació a l'aula sense abandonar l'atenció a la forma; ho fa basant-se en el discurs entre professor i alumne, però el mateix val per al discurs entre alumnes. I en relació amb l'ensenyament per tasques, serveix per emfasitzar aquest doble focus del discurs d'aula; les tasques «d'última generació» (com se'n diu en altres àmbits) donen molta importància a aquesta activitat mental de l'alumne focalitzada alhora en què comunica i com ho comunica.

D'altra banda, també emfasitza la col·laboració en l'activitat metacognitiva dels alumnes i en la col·laboració en el nivell metacomunicatiu. Les últimes investigacions sobre aprenentatge escolar donen molta importància a aquesta activitat de col·laboració entre aprenents: el treball en grups dut a terme a l'aula no es limita a reproduir rols socials externs de l'aula, assignats cadascun d'ells a un alumne diferent, sinó que els agrupaments d'alumnes serveixen també per preparar i elaborar conjuntament discursos en la llengua que s'està aprenent.

1. En tot aquest article es fan servir els mots en forma masculina *professor* i *alumne* per designar un rol que pot ésser exercit tant per dones com per homes. Es confia que aquesta opció no ofendrà ningú ni encara menys induirà a la representació d'unes aules habitades exclusivament per homes.
2. Aquesta manera d'entendre la llengua és la que es desprèn dels actuals estudis d'anàlisi del discurs i que es troba magistralment resumida a Calsamiglia i Tusón, 1999 i a Escandell Vidal, 1996. Per aprofundir en alguns dels seus conceptes fonamentals, es pot consultar Artigal, 1991 i Llobera et al., 1995.
3. Cal assenyalar que són mostres inventades per a aquest article, però que perfectament podríem trobar en qualsevol dels materials didàctics que fem servir; lògicament, anirien acompanyades d'unes imatges (dibuixos, fotografies, etc.) o bé d'altres recursos equivalents (llista lèxica, objectes reals), que servirien perquè els alumnes en parlessin.
4. I ho posem entre cometes, perquè de fet, com explicarem tot seguit, això es pot fer de moltes maneres, segons qui siguin els interlocutors, què és el que cadascun d'ells coneix de la trama urbana de la ciutat en qüestió, de les condicions particulars del seu trànsit rodat, però, més important, del seu interlocutor i què és el que assumeix que l'interlocutor sap.
5. Però, alerta: això és el que ens xoca, en la gramàtica d'aquestes persones; el que ens hauria de xocar, però, és tota la resta de regles gramaticals que han arribat a interioritzar correctament, sense adonar-se tampoc de la seva correcció i sense que ningú no els hagi dit res. I, més enllà de les regles gramaticals, com han arribat a interioritzar les regles d'ús de la llengua i convencions culturals que influeixen en la manera de parlar.
6. Cal dir que es tracta d'una mostra inventada, però que tots coincidirem que recull força fidelment moltes de les coses que s'esdevenen en aquest tipus de discurs.

Notes